

Heimbach-Steins, Marianne

## **Beteiligung durch Bildung - Bildung für Beteiligung. Sozialethische und bildungspolitische Anfragen**

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 4, S. 21-26*



Quellenangabe/ Reference:

Heimbach-Steins, Marianne: Beteiligung durch Bildung - Bildung für Beteiligung. Sozialethische und bildungspolitische Anfragen - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 4, S. 21-26 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61748 - DOI: 10.25656/01:6174

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61748>

<https://doi.org/10.25656/01:6174>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Globale Gerechtigkeit

## Aus dem Inhalt:

- \* Universalistische Ethik und Pluralismus
- \* Eigennutz, Solidarität und Kooperation
- \* Bildung und Beteiligung

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

26. Jahrgang      Dezember      4      2003      ISSN 1434-4688D

Corinna Mieth	2	Was bedeutet Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung?
Karl Ernst Nipkow	9	Universalistische Ethik in einer pluralistischen Welt
Eckart Volland	15	Eigennutz und Solidarität. Das konstruktive Potenzial biologisch evolvierter Kooperationsstrategien im Globalisierungsprozess
Marianne Heimbach-Steins	21	Beteiligung durch Bildung - Bildung für Beteiligung. Sozialethische und bildungspolitische Anfragen
Porträt	27	Lothar Kuld: Soziale Verantwortung lernen. Das Projekt „Compassion“
BDW	29	Lernen für die Weltgesellschaft/CONFINTEA-Zwischenbilanz/Gipfeltreffen am Wolziger See/Bayerischer Bildungskongress zum Globalen Lernen
VENRO	32	Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe 'Entwicklungspolitische Bildung'
	33	Rezensionen
	38	Unterrichtsmaterialien
	40	Informationen

## Impressum

**ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26. Jg. 2003, Heft 4**

**Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

**Redaktionsanschrift:** ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

**Verlag:** Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

**Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

**Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Matthias Huber (Infos)

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

**Titelbild:** Arturo Kemchs Davila (© epd-Entwicklungspolitik)

*Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.*

Marianne Heimbach-Steins

# Beteiligung durch Bildung - Bildung für Beteiligung

## Sozialethische und bildungspolitische Anfragen

*Zusammenfassung:* Der Beitrag skizziert die komplexen sozialethischen Grundlagen und Fragestellungen einer beteiligungsorientierten Bildungspolitik. Ausgehend von der These, dass Bildung ein notwendiges Fundament gesellschaftlicher Partizipation darstellt, wird der Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit in doppelter Perspektive entfaltet: die Autorin beleuchtet zum einen die Frage, inwiefern durch Bildung gesellschaftliche Teilhabe insbesondere für die Benachteiligten ermöglicht wird, und erörtert zum anderen, wie durch Bildungsprozesse die Sensibilität für gesellschaftliche Gerechtigkeitsprobleme geweckt werden kann. Beteiligungsgerechtigkeit wird dabei als wesentliches sozialethisches Prüfkriterium für gesellschaftliche Institutionen auf lokaler wie auf globaler Ebene eingeführt und begründet.

Bildung kann verstanden werden als jenes gesellschaftliche Projekt, das den Mitgliedern der jeweils nächsten Generation einer Gesellschaft - zunehmend aber auch den Erwachsenen - hilft, jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um heute in der Gesellschaft leben und zugleich die Gesellschaft für morgen aufbauen zu können. Ein solches Verständnis öffnet den Blick für den komplexen Zusammenhang zwischen Bildung und Gerechtigkeit: Wer erhält in welcher Weise und in welchem Umfang Zugang zu Bildungsgütern und hat tatsächlich an ihnen teil? Nach welchen Kriterien werden Bildungschancen in einer Gesellschaft verteilt? Fragen wie diese müssen ebenso geklärt werden wie die Bestimmung von Bildungszielen und Prioritäten, nach denen die staatliche Bildungspolitik oder internationale Anstrengungen zur Verbesserung der Bildung weltweit ausgerichtet werden (vgl. Heimbach-Steins/Kruij 2003). Schon diese wenigen Aspekte zeigen, wie facettenreich und schwer zu vereindeutigen der Maßstab „Gerechtigkeit“ ist; gilt dies schon für relativ überschaubare nationalgesellschaftliche Kontexte, so erst recht im internationalen bzw. weltgesellschaftlichen Maßstab.

Ein zentrales Kriterium von Gerechtigkeit der Bildung erschließt sich im Horizont christlicher Sozialethik über den Begriff der Beteiligung. Darum soll es in den folgenden Überlegungen gehen: *Bildung ist Schlüssel zu gesellschaftlicher Partizipation*. Partizipation schließt im Sinne des sozialethisch-normativen Kriteriums der Beteiligungsgerechtigkeit (*kontri-*

*butive Gerechtigkeit*) sowohl die gesellschaftlich zu ermöglichende *Teilhabe* als auch die von den Individuen aufzubringende Bereitschaft zur *Verantwortung* ein; sie bringt die Wechselbeziehung zwischen der Verantwortung der Einzelnen zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse und der Verantwortung des Gemeinwesens, solche Teilnahme in Freiheit zu ermöglichen, zum Ausdruck.

Im Folgenden möchte ich diese beiden Aspekte der Beteiligungsgerechtigkeit erörtern: Zum einen geht es darum, durch die Eröffnung von Bildungszugängen und die Initiierung von Bildungsprozessen Menschen zur gesellschaftlichen Beteiligung zu befähigen bzw. zu ermächtigen: *Beteiligung durch Bildung* erfordert eine *partizipatorische Option*. Zum anderen ist die Aufmerksamkeit darauf zu richten, ob und wie Bildung überhaupt die Voraussetzungen für eine beteiligungsorientierte Gesellschaft legen kann; anders gesagt: ob und wie Bildung Menschen dazu befähigt, die gesellschaftliche Wirklichkeit gerade unter der Rücksicht der (gegebenen oder verweigerten) Partizipation für alle zu beurteilen - und eine Option für jene zu treffen, deren Beteiligungschancen prekär sind: *Bildung für Beteiligung* erfordert eine *advokatorische Option*.

Mit diesem Zugang wähle ich bewusst eine subjektorientierte Perspektive. Sie sucht dem grundsätzlichen Vorrang der Person im Sinne einer christlichen Anthropologie und Sozialethik auch für die Entwicklung von Gerechtigkeitsmaßstäben für institutionelle Zusammenhänge Rechnung zu tragen. Es geht nicht darum, subjektbezogene Aspekte gegen institutionenbezogene Aspekte auszuspielen (was eine völlige Verkennung der Zusammenhänge bedeuten würde), sondern den „Vorrang der Person“ als kritisches Korrektiv an die Strukturen und Institutionen der Bildung heranzutragen.

## Bildung zwischen Exklusion und Inklusion

Bildung ist, so die Grundannahme, eine notwendige (wenn gleich nicht hinreichende) Voraussetzung zu selbstverantworteter Lebensführung in sozialer, ökonomischer und kultureller Hinsicht, zu politischer Mitwirkung und zur Verteidigung der eigenen vitalen Interessen und Rechte. Was das bedeu-

tet, kann exemplarisch studiert werden in Kontexten, in denen solche Beteiligungsmöglichkeiten nicht selbstverständlich sind, in der Perspektive der Armen, gesellschaftlich marginalisierten oder Ausgeschlossenen.

### *Ein Beispiel aus Südafrika*

Anlässlich einer von den kirchlichen Hilfswerken Misereor und Missio durchgeführten „Lernreise“ hatte ich Gelegenheit, die Arbeit der *South African Homeless People's Federation* vor Ort kennen zu lernen. In diesem nationalen Dachverband der Land- und Obdachlosen haben sich seit 1991 über 100.000 Familien organisiert, um ihre Lage zu verbessern. Sie kämpfen gemeinschaftlich für Land, Häuser und politische Durchsetzung ihrer Interessen. Die Organisation wird von der Nichtregierungsorganisation People's Dialogue for Land and Shelter unterstützt (vgl. Bolnick 2000, Wichterich 1998).

Untypisch für das vorherrschende Geschlechterarrangement in Südafrika haben die *Frauen* die Initiative in der Hand. Eine kleine Begebenheit bei der Begrüßung in einem der Federation Offices macht deutlich, was sie bewegt: Unsere Gastgeberinnen singen zur Begrüßung ein Lied über die *Federation*. Am Schluss ruft eine der Frauen mit erhobenem Arm und zur Faust geballter Hand den Kampfruf des ANC - „Amandla!“ („Macht!“). Üblicherweise antwortet die Menge: „Die Macht gehört uns!“ („The power - it is ours“), die Frauen hingegen rufen: „Macht - das ist Wissen und Geld!“ („Power is knowledge and money“): Es geht um *Ermächtigung* (*empowerment*), die eigenen Angelegenheiten materiell und politisch selbst in die Hand zu nehmen.

Dabei erscheint die Ausgangslage dieser Armen desolat: Wer keinen eigenen Grund und Boden hat, verfügt nur über die eigene Arbeitskraft als „Kapital“. Sie durch Bildung zu „veredeln“, ist den meisten verwehrt, denn Bildung kostet Geld. Wer nicht in den Kohleminen oder in der Landwirtschaft unterkommt, bleibt im ländlichen Bereich meist arbeitslos. In den Städten gibt es für Unausgebildete zwar gewisse Arbeitsmöglichkeiten im informellen Sektor, als Hausangestellte, im Bereich einfacher Dienstleistungen; aber die Arbeitslosigkeit erreicht in den schwarzen Wohngebieten bis zu 80%. Die Landlosen müssen ihre Fähigkeiten entwickeln, um ihren Lebensunterhalt zu erwirtschaften: Kleinhandel, Nähen, Ziegelbrennen, einfache Dienstleistungen. Innerhalb der *Federation* werden Fertigkeiten im Austausch zwischen den Gruppen weitergegeben. Das Rückgrat der Bewegung sind die Spargruppen, die nach strengen Regeln von bescheidensten Anfängen ausgehend gemeinsam sparen und zum Auffangen von Krisen, für ein kleines *business* oder als Bausparprogramm an die Mitglieder Kredite vergeben. Das dazu notwendige *know how* wird in den Gruppen gelernt und gemeinschaftlich praktiziert. Die Armen entscheiden selbst, welche Initiativen sie starten. Mit der Erfahrung, dass sie selbst etwas können, Bedürfnisse systematisch ermitteln, mit den Behörden über Land und Infrastrukturmaßnahmen verhandeln können, dass sie Einkommen erwirtschaften und sogar in bescheidenem Umfang etwas erübrigen können, um mittelfristig aus der (oft illegal errichteten) Blechhütte in ein festes Haus auf eigenem Grund und Boden zu übersiedeln, gewinnen sie nicht nur bessere Lebensbedingungen, sondern auch jenes Selbstwert-

gefühl, das der schwarzen Bevölkerung in der Apartheidära systematisch und nachhaltig ausgetrieben wurde.

### *Weites Bildungsverständnis*

Das Beispiel zeigt zunächst, dass und warum es wichtig ist, von einem weiten Bildungsbegriff auszugehen. Als Fundament gesellschaftlicher Partizipation umfasst Bildung alle Maßnahmen und Prozesse, die in einer Gesellschaft unternommen werden, um Menschen zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Begabungen und zum Erwerb von Haltungen, Fertigkeiten, Wissen und Können zu verhelfen, die sie in die Lage versetzen, ihr eigenes Leben zu gestalten und als verantwortliche Mitglieder der Gesellschaft zu deren humaner und nachhaltiger Entwicklung beizutragen (vgl. Müller 1999). Ein solches Verständnis kann den Bildungsbegriff nicht auf den Bereich der *formalen* Bildung beschränken. Es umfasst ebenso die *nonformale* Bildung, d.h. alle organisierten Erziehungs- und Bildungsaktivitäten, die außerhalb des formalen Bildungssystems auf bestimmte Zielgruppen und die Vermittlung von bestimmten Lernzielen ausgerichtet sind, und im weiteren Sinne auch die *informale* Bildung, die in nichtinstitutionalisierten erzieherischen Prozessen dazu beiträgt, Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen (vgl. Lenhart 2000). Bildungspolitische Bemühungen sollten stärker darauf gerichtet werden, wie die weitgehend getrennt voneinander existierenden Bereiche der Bildung durchlässiger gemacht werden können, um für benachteiligte Gruppen bessere Bildungschancen zu eröffnen.

Um Bildungsressourcen für die Nicht- oder nur randständig Beteiligten in den Blick zu bekommen, müssen Orte und Angebote Beachtung finden, die herkömmlicher Weise nicht mit Bildung assoziiert werden. Bildung geschieht an unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten und oft in Formen, die nicht durch das Etikett „Bildung“ markiert sind. Tatsächlich werden in den Zusammenschlüssen der *Federation* - in der Gestalt von Landlosenarbeit und Spargenossenschaften - Bildungsprozesse ermöglicht, die Menschen befähigen, für ihre Interessen zu kämpfen, sich zu politisieren und Fertigkeiten zu erwerben, die ihnen helfen, ihre desolate wirtschaftliche und soziale Lage zu verbessern. Den springenden Punkt formuliert Damagazo Iris Namo, die Gründerin der Organisation *People's Dialogue*, indem sie sagt: „Die Frauen haben sich gegenseitig ausgebildet und befähigt“ (Giebel 2001, S. 27). Sie ermächtigen sich wechselseitig in einem Netzwerk, das gemeinsames Lernen, die Ausbildung handwerklicher Fertigkeiten, Problemlösungs- und Verhandlungskompetenz ermöglicht. Es erschließt eine praktische, lebensweltlich angepasste Bildung und eröffnet damit Beteiligungschancen für Menschen, die keine oder nur eine rudimentäre Schulbildung erfahren haben, die zu den gut 15% Analphabeten des Landes bzw. zu den ca. 50% der schwarzen Bevölkerung Südafrikas gehören, die weniger als sieben Jahre Schulbildung genießen.

### *Kontextuelle selbstorganisierte Bildung- empowerment*

Grundlegendes Kriterium für die Befähigung der Armen ist die Achtung ihres Selbstbestimmungsrechtes als Grundlage von Bildungsprozessen. Das Grundprinzip des *empowerment*-

Programms lautet: „Tun ist (bzw. schafft) Wissen“ (Bolnick 2000, S. 37). Präziser noch: *Gemeinsames Tun schafft Wissen* - in einer charakteristischen Zuordnung von selbstbestimmtem und experimentierendem Lernen der Armen und behutsamer Unterstützung durch Professionelle. Was die Armen lernen, bemisst sich an dem, was sie für ein selbstbestimmtes Leben können müssen. Der Prozess ist von Anfang an partizipativ; die Armen übernehmen Verantwortung für das, was geschieht; sie organisieren sich in kleinen Gruppen, die selbstverwaltet arbeiten. Die notwendige Schulung, z.B. im Umgang mit Ersparnissen, erfolgt in der größeren Gruppe der ortsansässigen Niederlassung der *Federation* und in Austauschprogrammen mit anderen lokalen Gruppen im Land und auch im internationalen Rahmen. Der Austausch ist ein zentrales Medium des

Lernens: In konkreter Anschauung dessen, was andere schon erreicht haben, in der Kommunikation über Erfolge und Rückschläge wird auf praktische Weise gelernt. Dies bezieht sich sowohl auf die Fertigkeiten beim Hausbau als auch auf Projektplanung, den Umgang mit der Bürokratie und die kompetente Vorbereitung darauf. Die Austauschprogramme sind daher wesentliche Instrumente für die Armen, um ihre eigenen Möglichkeiten zu entdecken, auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen und diese zu entwickeln. Zugleich trägt der Austausch zum Gemeinschaftsaufbau und zur politischen Organisation der Armen bei.

Die Arbeit der Siedlergemeinschaften ist auf finanzielle Hilfe und ein gewisses Maß an Anleitung angewiesen. Dafür steht der Zusammenschluss von *People's Dialogue* und *Homeless People's Federation* ein. Der entwicklungspolitische Ansatz der Allianz ist dezidiert beteiligungsorientiert. Nicht, Sachwerte zu schaffen, ist das Ziel, sondern die Armen zu mobilisieren und zu ermächtigen. Dem muss das Bildungskonzept entsprechen. Ein paternalistischer Gestus wäre dem Ziel, an dem sich auch der professionelle Input ausrichten muss, vollkommen entgegengesetzt: Lernprozesse abzukürzen, indem man den Armen eigenes Entdecken und Fehler „erspart“, entspräche nicht dem Ansatz einer nachhaltigen Bildung und Entwicklung. Das Schwergewicht der Förderung liegt auf der Ermöglichung selbstbestimmter Lernprozesse. Problemlösungen müssen aus der Praxis entwickelt und auf die Lebensumstände der Armen zugeschnitten sein, damit Inhalte und Ziele von Bildung relevant und die Methoden der Vermittlung bzw. des Lernens kontextuell angepasst sind. Kriterien sind die Verwendung eigener Ressourcen, Transparenz der Vorgehensweise und Reproduzierbarkeit der Modelle (vgl. Bolnick 2000). Professionelle sind in diesen Prozessen nicht Urheber oder Leiter, sondern „bestenfalls Helfer“ und Katalysatoren.

### *Inklusion - Exklusion*

In dieser Bewegung geschieht „Globalisierung von unten“. In den Zusammenschlüssen lernen die Armen vor Ort und über Kontinente hinweg, ihre Bedürfnisse zu artikulieren, ihre Interessen zu vertreten und Wege aus dem Elend heraus zu bahnen. Sie stärken sich gegenseitig, um das als richtig Er-

kannte auch gegenüber Behörden und politischen Institutionen geltend machen zu können. *People's Dialogue* und die *Homeless People's Federation* sind Bestandteil eines Netzwerkes, das weit über Südafrika hinausreicht. Die südafrikanischen Landlosen haben für ihre Initiative von ähnlichen Projekten in Indien gelernt. Heute beraten sie selbst Projekte in Zimbabwe, Namibia, Senegal und Kenia. Wenn es für die Ärmsten der Armen eine Hoffnung gibt, kommt sie aus solchen Bewegungen. Ohne Zweifel wird über solche - auf der formellen Ebene gesellschaftlicher Institutionen eher unscheinbare - Projekte ein entscheidender Schritt aus der Exklusion ermöglicht: Indem lokale Gemeinschaften gestärkt werden, die Mitglieder ihre Fähigkeiten entwickeln und vernetzen, werden sie zu Subjekten ihres Handelns, zu politischen Akteuren in ihren eigenen Lebenskontexten und, vermittelt über das Netzwerk, auch in anderen Armutsregionen der Welt.

Gleichwohl bleiben diese Armen in ihrer Gesellschaft arm. Sie werden aller Wahrscheinlichkeit nicht die Grenze zur Welt der „Nicht-Armen“ überspringen, die durch nichts deutlicher symbolisiert wird als durch das Kriterium der Kreditwürdigkeit: Die Armen sind nicht „bankeable“. Inklusion, Partizipation durch *community-building* und *empowerment* ist die eine Seite der Medaille, fortgesetzte Exklusion, gesellschaftliche Spaltung aufgrund bleibender sozialer Disparitäten die andere. Letzteres ist kein Argument gegen den Wert des ersten, unverzichtbaren, wenn denn die Situation der Armen überhaupt verbessert werden soll. Aber die Einsicht in die bleibende Spannung von Inklusion und Exklusion zwingt zu einem Realismus, der es verbietet, von Bildungsprozessen alleine das Heil zu erwarten: So notwendig Bildung ist, um Beteiligung zu ermöglichen, und so sehr sie dazu beiträgt, sozialen Aufstieg zu erreichen: Sie geschieht gleichwohl im Kontext von Gesellschaften, die durch asymmetrische Machtverhältnisse, durch ungleiche Verteilung ökonomischer Ressourcen und durch ideologische Muster geprägt sind, welche diese Ungleichheiten des Zugangs, der Verteilung und der Verwirklichung von Beteiligungsrechten eher verfestigen als verflüssigen (vgl. Seitz 2003). Das ist nicht nur in Entwicklungsgesellschaften der Fall.

### „Lernreisen“ in die Welt der Anderen?

Das Beispiel, an dem ich die bisherigen Überlegungen konkretisiert habe, verdanke ich selbst einer besonderen Bildungserfahrung - einer Lernreise in eine mir bis dato weitgehend unbekannte, nicht nur geografisch weit entfernte Welt. Der Weg zu den „Anderen“ ermöglichte Begegnung mit fremden Menschen und ihren Erfahrungen, Kämpfen und Hoffnungen. So sehr dies eine privilegierte Ausnahmesituation des Lernens darstellt, so sehr repräsentiert es eine Dimension von Bildung, die mir unter dem Anspruch der Beteiligungsgerechtigkeit unverzichtbar erscheint. Denn Bildung geschieht heute in der Weltgesellschaft und muss an den daraus erwachsenden Herausforderungen Maß nehmen. Bildung „in der Weltgesellschaft“ (Seitz 2002) ist nicht nur Medium gesellschaftlicher Beteiligung, sondern soll auch dazu beitragen, Voraussetzungen für eine beteiligungsorientierte Gesellschaft zu legen, d.h. Menschen befähigen, die gesellschaftliche Wirklichkeit unter der Rücksicht von Inklusion und Exklusion wahrzunehmen und zu gestalten. Um gesellschaftlich relevant und wirksam zu werden, bedarf die partizipatorische Option für *Beteiligung durch Bildung* eines advokatorischen Pendants: Bildungsziele, die Konzeption von Bildungsprozessen und die Gestaltung von Bildungsangeboten sind darauf auszurichten, dass Beteiligung möglich und als gesellschaftliches Projekt für alle anerkannt und gefördert wird. Vor bzw. neben der pädagogischen Realisierung in Praxis und Reflexion ist es eine politische Aufgabe, die Investitionen in Bildung, die Ausgestaltung des Bildungssystems, die Erwartungen an einen Bildungskanon und an die Vermittlung von Kompetenzen unter diesem sozialetischen Vorzeichen zu überprüfen (vgl. dazu ausführlicher Heimbach-Steins/Kruip 2003).

## Bildung für Beteiligung

Richtete sich der erste Teil meiner Überlegungen auf die Ermöglichung gesellschaftlicher Beteiligung durch Bildung, so ist jetzt zu fragen, inwiefern mittels Bildung die Sensibilität für das mit ungleicher Beteiligung verbundene Gerechtigkeitsproblem geweckt und gefördert werden kann. Damit richtet sich der Blick schwerpunktmäßig auf Menschen und gesellschaftliche Gruppen, denen die Möglichkeit einer Bildungsbeteiligung im formalen wie im informellen Bereich offen steht. Aus dieser begünstigten Position heraus sind Menschen herausgefordert, sich zu strukturell asymmetrischen gesellschaftlichen Konstellationen zu verhalten, die Exklusion oder Nicht-Beteiligung verfestigen. Die Wahrnehmung der ausgeschlossenen Anderen und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen, die Teilen der Weltbevölkerung elementare Beteiligungschancen vorenthalten, ist weder selbstverständlich noch verzichtbar. Unter Globalisierungsbedingungen hat diese Dimension neue Dringlichkeit und zugleich eine Komplexität gewonnen, die Politik, Pädagogik und Ethik gleichermaßen herausfordert (vgl. Seitz 2002). Es geht deshalb um Konturen einer Bildung, die an dem Ziel orientiert ist, eine partizipationsorientierte Kultur und eine sozial wie ökologisch nachhaltige Entwicklung im lokalen wie im globalen Maßstab zu fördern. Im gegebenen Rahmen muss ich mich darauf beschränken, subjektbezogen einige Aspekte

der Befähigung zu skizzieren, die eine Bildung für Beteiligung im angedeuteten Sinne verfolgen und an denen die Gestaltung von allgemeinen Bildungskonzeptionen und -prozessen Maß nehmen sollte.

### Bildung - Identität und Überschreitung

Der springende Punkt einer Bildung zur aktiven Teilhabe und verantwortlichen Teilnahme an komplexen, offenen Gesellschaften ist es, Identität stiftende Erfahrungen mit der Befähigung zu verknüpfen, den eigenen Horizont ohne Angst vor Identitätsverlust überschreiten zu können. Die Spannung von *Identität* und *Überschreitung* konstruktiv gestalten zu können, muss deshalb die primäre Zielsetzung allgemeiner Bildungsprozesse sein, durch die Menschen im Sinne der advokatorischen Option für Beteiligung zum Handeln in der Weltgesellschaft befähigt werden sollen (vgl. Heimbach-Steins 2002). Bildungskonzeptionen und Bildungsprozesse sind darauf auszurichten, dass sie explizit auf soziale Disparitäten wie auf ethnische, weltanschauliche und kulturelle Pluralität, kurz: auf die Konzentration von Differenzen in einem begrenzten und doch zugleich global verflochtenen gesellschaftlichen Kontext reagieren. Bildung muss Kenntnisse vermitteln, die komplexe sozioökonomische und -kulturelle Zusammenhänge begreifen lassen; sie muss aber zugleich *kognitive* und *emotive Fähigkeiten* schulen, die Menschen brauchen, um sich in einer solchen Welt zurecht zu finden und sie nach humanen Maßstäben zu gestalten (vgl. Nussbaum 1997). Nur eine solche umfassende Bildung, die personale Identität und kommunikative Kompetenz entwickeln hilft, wird Voraussetzungen dafür schaffen, dass Menschen ihre eigenen Kontexte mit anderen, fremden assoziieren und sich über den Nahbereich des eigenen Erlebenszusammenhangs hinaus solidarisch verhalten können.

Bildung muss zugleich Kontextbewusstsein und die Erfahrung der Verbundenheit mit Anderen fördern, wenn sie Menschen befähigen soll, in pluralen Kontexten menschenwürdig miteinander zu leben. Sie muss die Standortgebundenheit und Perspektivität individueller Wahrnehmung und Erfahrung bewusst machen und zugleich das Vertrauen fördern, dass die „Anderen“ die eigene Identität nicht bedrohen, sondern das gemeinsame Leben von Verschiedenen eine Vervielfältigung von Lebensmöglichkeiten bedeuten kann. Wenn das ‚Lernen, mit anderen zu leben‘ die heute wahrscheinlich wichtigste Art der Bildung ist (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1997), dann müssen Bildungsprozesse die Fähigkeit der Einzelnen entwickeln helfen, sich selbst als an einen partikularen Kontext gebunden wahrzunehmen, dem andere kulturelle Kontexte prinzipiell gleichberechtigt gegenüberstehen. Dies setzt voraus, die Grenzen des eigenen Kontextes, der Identität stiftet und Vertrautheit ermöglicht, nicht nur zu erkennen, sondern auch lernend zu überschreiten. Um die *Anderen* als zugleich *Fremde* und durch gemeinsame Lebensziele *Verbundene* zu entdecken, bedarf es der Ermöglichung und der Reflexion von Begegnungserfahrungen - sei es in physischer Nähe und direkter Kommunikation, sei es in literarischer oder sonstiger medialer Vermittlung.

Solche Erfahrungen, die die Ebene des kognitiven Lernens überschreiten, sind notwendig, wenn Bildungsprozesse das friedliche Zusammenleben, gleichberechtigte Partizipation

verschiedener Gruppen an den gesellschaftlichen Gütern und Aufgaben und die Fähigkeit zu gewaltfreier Konfliktregelung in pluralen Kontexten unterstützen sollen. Sie bilden eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Einsicht in die Wirkung gesellschaftlicher Strukturen und Handlungsmuster, die aus Differenz Diskriminierung, aus dem Anderssein Exklusion hervorgehen lassen, zu einem für das eigene Leben und Engagement bedeutsamen Moment werden kann.

Bildung muss auch ein Unterscheidungsvermögen in Bezug auf „die Anderen“ fördern. Die Fähigkeit zur Überschreitung des eigenen Horizontes braucht ein kommunikables ethisches Fundament. Die Suche nach Kriterien führt zurück auf Basiswerte des Zusammenlebens und weist zugleich voraus auf das Ziel einer Gesellschaft, in der ein gleichberechtigtes und friedliches Zusammenleben in einem pluralen und komplexen Sozialgefüge mit vielfältigen weltweiten Vernetzungen gelingen kann: Zentral ist die Achtung der gleichen Würde und Freiheit jeder Person, ihre humanen Fähigkeiten in Kommunikation mit anderen zu entfalten. Formen und Mittel der Kommunikation, die diese Grundnorm verletzen, indem sie die Anderen mit Zwang und Gewalt überziehen, scheiden aus. Damit ist eine Grenze des Anerkennungsverhältnisses markiert, die sich *nicht* auf die Personwürde des/der Anderen selbst, wohl aber auf die Akzeptanz bestimmter Handlungsweisen bezieht. Das Postulat der Anerkennung kann nicht neutral sein gegenüber beliebigen Mitteln zur Realisierung eigener Ziele. Denn das Verhältnis der Anerkennung ist auf Wechselseitigkeit angelegt und impliziert deshalb unbedingt die Verweigerung gegenüber totalitären Ansprüchen jedweder Art. Toleranz und Solidarität stehen ihrerseits unter dem Kriterium von Freiheit und Gerechtigkeit; d.h. der materiale Gehalt der Freiheit bestimmt sich von dem grundlegenden Wert eines die personale Entfaltung aller Einzelnen ermöglichenden und fördernden Zusammenlebens unter Wahrung unterschiedlicher Identitäten.

## Ein sozialetischer Maßstab: Beteiligungsgerechtigkeit

In zwei aufeinander bezogenen Gedankengängen wurden bisher die beiden eingangs eingeführten Aspekte der Beteiligungsgerechtigkeit reflektiert. Abschließend ist nun der normative Gehalt dieses sozialetischen Kriteriums zu bündeln.

Wer im Horizont christlicher Sozialethik von Beteiligungsgerechtigkeit spricht, ruft ein Verstehensmodell auf, das dieses Gerechtigkeitskriterium den anderen Komponenten der sozialen Gerechtigkeit zuordnet (vgl. Huber 1995, Anzenbacher 1997): Vor allem wird sie kritisch ergänzt durch das Kriterium gerechter Verteilung der (materiellen) Güter, wobei im Sinne der Option für die Armen die Sicherung elementarer Grundbedürfnisse derjenigen, die ihre materiellen Bedürfnisse nicht selbst befriedigen können, Vorrang hat. Dass der Zugang zu Bildung zunächst ein Problem der *Verteilungsgerechtigkeit* ist, kann unschwer an den auch in vielen hochentwickelten Gesellschaften nach wie vor virulenten Ungleichheiten des Bildungszugangs von Kindern und Jugendlichen je nach ihrem sozioökonomischem und -kulturellem Hintergrund abgelesen werden.

## Anthropologisches Vorverständnis

Verteilungs- und Beteiligungsgerechtigkeit konstituieren zusammen mit weiteren Aspekten (Tausch- und Verfahrensgerechtigkeit) ein Gerechtigkeitsverständnis, das die ganzheitliche und verantwortliche *personale Selbstentfaltung* in der sozialen Gebundenheit der konkreten menschlichen Existenz zum Ziel hat. Diesem anthropologischen Leitbild entspricht es, der Beteiligungsgerechtigkeit gerade unter dem Aspekt der Verbesserung der Chancen für die jeweils Schwächeren ein besonderes Gewicht im Konzept der sozialen Gerechtigkeit beizumessen (vgl. Huber 1995, Heimbach-Steins 1999). Beteiligungsgerechtigkeit setzt die *Anerkennung der Subjektstellung des Menschen in der Gesellschaft* und zugleich die *Angewiesenheit menschlicher Selbstentfaltung auf Gesellschaft* voraus. Sie verweist auf ein Verständnis der *Sozialität*, das diese als gleichursprüngliches und gleichgewichtiges Pendant zur *Individualität* der Person begreift und sich kritisch zu einem Verständnis von Autonomie des Subjekts verhält, welches das unabhängige, keinem anderen Menschen verpflichtete und auf niemanden angewiesene Individuum als Ideal menschlicher Selbstverwirklichung vorstellt. Sozialität ebenso wie Individualität als *Gestaltungsaufgabe* wahrzunehmen, an der alle Glieder einer Gesellschaft je nach Kräften und Fähigkeiten aktiv teilnehmen sollen, bietet auch für ein beteiligungsorientiertes Bildungsverständnis einen wichtigen normativen Maßstab.

Die Betonung der Verantwortung der Person richtet sich zugleich kritisch gegen einen paternalistischen Ansatz in der Gestaltung von Bildungsinstitutionen, Bildungskonzepten und Bildungspraxis: Sowohl die Verantwortung für die eigenen Belange und die Mitwirkung am Gemeinwohl als auch die Solidaritätspflicht der (staatlich organisierten) Gesellschaft gegenüber ihren Gliedern leiten sich aus der Anerkennung des Subjektstatus bzw. dem „mensenrechtlichen Anerkennungsverhältnis“ (Anzenbacher 1997, S. 198) her. Dies bedingt, dass neben der Sicherstellung einer materiellen Mindestausstattung der Zugang zu nichtmateriellen Gütern wie die Mitwirkung an politischen, ökonomischen und kulturellen Prozessen notwendig zur Verwirklichung von Gerechtigkeit gehören. Dass der Eröffnung und Sicherstellung von Bildungschancen unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft dabei ein kaum zu überschätzender Stellenwert zukommt, liegt auf der Hand.

## Menschenrecht auf Bildung

Wenn Beteiligungsgerechtigkeit gemäß den *sozialen Menschenrechten* die Verwirklichung bestimmter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen einfordert und nach den realen Chancen der Gesellschaftsglieder fragt, an materiellen und immateriellen Gütern, an Macht und Einfluss in allen relevanten gesellschaftlichen Bereichen zu partizipieren, so führt dies in dem hier erörterten Zusammenhang notwendigerweise zum *Menschenrecht auf Bildung* (vgl. Heimbach-Steins 2003, Müller 1999), in dem die Fragen der Verteilung und der Beteiligung wiederum auf das Engste miteinander verwoben erscheinen: Die *realen* Partizipationschancen an Bildungsgütern wie an anderen gesellschaftlichen Gütern sind nicht denkbar ohne eine gewisse materielle „Mindestausstattung“: Das Recht



auf Bildungsbeteiligung darf nicht davon abhängig gemacht werden, ob jemand in der Lage ist, aus eigener Kraft materielle Mittel dafür aufzubringen. Gleichwohl stellt sich unter den in allen Gesellschaften, wenn auch in unterschiedlicher Schärfe, gegebenen Bedingungen begrenzter Ressourcen die Frage nach Reichweite und Grenzen des Rechtes auf Bildung: ob es etwa nur Kindern oder auch erwachsenen Analphabeten oder im Sinne lebenslanger Bildung generell allen Bildungswilligen - in welchem Ausmaß und zu welchen Konditionen - gesellschaftlich eingeräumt wird, ist nicht pauschal und kontextunabhängig zu definieren.

Hingegen erscheint es unter dem normativen Vorzeichen der Beteiligungsgerechtigkeit nicht nur möglich, sondern erforderlich, gewisse Mindestbedingungen zu postulieren und zu begründen. In diesem Sinne charakterisiert Johannes Müller die Ermöglichung einer Grundbildung geradezu als elementares menschliches Bedürfnis, insofern der Mensch „nur als Kulturwesen überlebensfähig“ ist (Müller 1999, S. 51) und deshalb eine elementare Bildung eine unerlässliche Voraussetzung gesellschaftlicher Partizipation in sozialer, politischer, kultureller und ökonomischer Hinsicht bildet. Von diesem Ansatz her ist die Reichweite eines Menschenrechts auf Bildung zu diskutieren. Es erscheint plausibel, Bildung als ein „vorrangiges Recht der jungen Generation“ (ebd., S. 52) zu verstehen, nämlich im Sinne einer Erst- und Mindestausstattung zur verantwortlichen Lebensgestaltung und gesellschaftlichen Partizipation. Gleichwohl ist diese Antwort nicht erschöpfend, wenn denn das Fehlen elementarer Bildung bei Erwachsenen *de facto* auch die Verweigerung von Beteiligungschancen in ökonomischer, sozialer, politischer und kultureller Hinsicht bedeutet. Insofern ist das Recht auf Bildung - als Verpflichtung der Staaten - mindestens im Sinne eines Rechtes auf Alphabetisierung auch auf Erwachsene auszudehnen. Weitergehende Ansprüche im Sinne lebenslangen Lernens, die sich unter den Bedingungen rasant sich vervielfältigender und ebenso rasant alternder Wissensbestände nahe legen, sind unter Knappheitsbedingungen nicht mit der gleichen Elle zu messen wie die unbedingt sicher zu stellende Beteiligung an Grundbildung. Ergänzend zum Ansatz bei einem Menschenrecht auf Bildung wird dazu die Diskussion um Bildung als öffentliches und privates Gut weiterführend sein (vgl. Kruij 2003, Seitz 2003).

In jedem Fall verlangt das Kriterium der Beteiligungsgerechtigkeit „den Ausbau und die Entwicklung sozialer Institutionen, die allen die aktive und produktive Mitarbeit am Leben der Gesellschaft ermöglichen“ (Huber 1995, S. 195), auch und gerade im Bildungsbereich. Deshalb müssen Strukturen geschaffen, ausgebaut bzw. gesichert werden, die jeder Person ein Mindestmaß an Bildung, Fertigkeiten und Kompetenzen, vor allem bezüglich der Verstehensvoraussetzungen für die Funktionsweise der eigenen Gesellschaft im Kontext globalisierter Strukturen und Handlungsketten zugänglich machen. Beteiligungsgerechtigkeit bildet ein Prüfkriterium für die gesellschaftlichen Institutionen und politischen Strategien unter der Frage, ob sie so ein- bzw. ausgerichtet sind, dass sie die Beteiligungschancen derer erhöhen, die von der aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Handeln ausgeschlossen sind.

Als Kompass einer sowohl *partizipatorisch* als auch *advokatorisch* ausgelegten Option für die Nicht-Beteiligten verpflichtet dieses Kriterium in zweifacher Hinsicht: im Sinne der Partei-

lichkeit für die Bildungsbeteiligung der Ausgeschlossenen und im Sinne der Entwicklung von Bildungskonzeptionen und -angeboten, die Menschen befähigen, als kompetente Anwälte und Anwältinnen einer menschenrechtlichen Kultur und einer nachhaltigen Entwicklung in der Gesellschaft aktiv zu werden und verantwortlich zu handeln.

## Literatur

- Anzenbacher, A.:** Christliche Sozialethik. Grundlagen und Zielsetzungen. Paderborn 1997.
- Bolnick, J.:** Das Zeitalter der Städte und die Selbstorganisation der städtischen Armen. In: Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V. (Hg.): Zukunft. Gemeinsam anders handeln. Bad Honnef 2000, S. 11 - 61.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.):** Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. Neuwied/Berlin 1997.
- Giebel, U.:** „Zieht die Socken hoch und los.“ Ein Gespräch mit „Mama Iris“ aus Soweto. In: Die christliche Frau 94/2001 (H. 5), S. 26f.
- Heimbach-Steins, M.:** Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Stimmen der Zeit 217 (1999) S. 147 - 160.
- Heimbach-Steins, M.:** Bildung für die Weltgesellschaft. Sozialethische Sondierungen. In: Stimmen der Zeit 220 (2002) S. 371 - 382.
- Heimbach-Steins, M.:** Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung. Bausteine für eine Sozialethik der Bildung. In: Heimbach-Steins/Kruij (Hg.) 2003, a.a.O., S. 23 - 43.
- Heimbach-Steins, M./Kruij, G. (Hg.):** Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen. Gütersloh 2003.
- Huber, W.:** Gerechtigkeit und Recht. Grundlinien christlicher Rechtsethik. München/Gütersloh 1996.
- Lenhart, V.:** Artikel „Bildung“. In: Nohlen, D. (Hg.): Lexikon Dritte Welt. Reinbek 2000, S. 99 - 102.
- Müller, J.:** Recht auf Bildung als Voraussetzung für das Recht auf Entwicklung - Bildungspolitik zwischen globaler und lokaler Kultur. In: JCSW 40/1999, S. 38 - 59.
- Nussbaum, M.C.:** Cultivating humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge (Mass.)/London 1997.
- OECD:** Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationale Schulleistungstudie PISA 2000. Dt. Ausgabe im Auftrag des BMBF. Paris 2001.
- Seitz, K.:** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt a.M. 2002.
- Seitz, K.:** Weltweite Bildung und soziale Ungleichheit. Disparitäten im pädagogischen Globalisierungsprozess als Herausforderung für die internationale Bildungsforschung und für das 'Globale Lernen'. In: Heimbach-Steins/Kruij 2003, a.a.O., S. 75 - 95.
- UNDP:** Bericht über die menschliche Entwicklung 2001. Bonn 2001.
- UNESCO:** World education report 2000: The Right to education: towards education for all throughout life. Paris 2000.
- Wichterich, C.:** Die globalisierte Frau. Berichte aus der Zukunft der Ungleichheit. Reinbek 1998, S. 222 - 228.

Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins, geboren 1959, ist seit 1996 Inhaberin des Lehrstuhls für Christliche Soziallehre und Allgemeine Religionssoziologie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bamberg; zweite Sprecherin des Graduiertenkollegs „Anthropologische Grundlagen und Entwicklungen in Christentum und Islam“ an der Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte: Grundlagen der christlichen Sozialethik; Sozialethik des kirchlichen Lebens; Recht und Moral/ Politische Ethik; Bildung und Beteiligung; Familienethik; theologische Frauenforschung/Genderforschung.